

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII.

November 1917.

Heft 9.

Modern Elements in Luther's Educational Writings.

By Professor Warren Washburn Fierer, Ph. D., Uni. of Michigan.

In almost every educational convention in this country Reform is the key word. The ultimate object of the proposed reforms is to train the children, the men and women of tomorrow, to be able to think rightly and render useful service for humanity, for the state, for the family, and for their own welfare. In short, the Ordinance of 1787 is being interpreted in the light of the spirit of our new world nationality. However, we see a broader conception of religion, a wiser and more natural attitude toward morality, and a more scientific practical view of knowledge.

We should learn from the experience of closely related nations. Germany, commercially, socially, in the broad meaning of the word, and educationally, is our nearest neighbor. We therefore must realize the creative influence of the German schools upon our educational systems, and carefully observe the newer educational reforms of the Modern German Empire. These reforms are of great importance to us in this decade of reorganization.

The object of this paper is to restate Luther's conception of education in the light of modern reform movements. No claim to originality is made. A careful perusal of the English articles on Luther and of the histories of education used in our colleges will show how much his ideas are misunder-

stood through the lack of a close rereading of his educational writings and the practice of quoting disconnected paragraphs.

In Luther's famous pamphlet, "To the City Councillors," may be found the spirit of the Ordinance of 1787. "Sonder das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, dass sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrebarer, wohlerzogener Bürger hat."

Luther was one of the first to recognize practically the theories on which our American school systems have been founded; namely, that the school system should be one organic whole from the grades through the universities; that the moral, intellectual, and physical welfare of the youth should be cultivated; and that the schools do not exist for the schools' sake, but for the sake of the state. The state should further and encourage all means of education in order to have properly equipped men to govern, and suitably educated women to train children.

Luther held that the state, not the church, should control the schools. This is *the* vital question of educational reform. Luther's educational ideas were based on his conception of freedom, that was the freedom of a Christian man—in reality of a German Christian man. We need only to substitute moral for Christian and the modern elements in Luther's educational ideas are very evident. Luther would change only one word in Rein's statement—"Wer an die Zukunft des Volkes denkt, muss vor allem bei der Erziehung der Jugend ansetzen und hier dafür sorgen, dass die schlummernden Kräfte, die *eine gütige Natur* mitgab, geweckt und gestählt, und auf hohe Ziele hergerichtet werden."

Luther considered it a fatal mistake to provide schools merely for the ecclesiastical class, as if this class were *the* chosen class of God. He held that the secular classes were also divinely inspired; that all classes were but different members of one organic whole. It is only necessary to extend this statement to include the farming and industrial classes of our times and his ideas are fairly modern. He treated his subject, as you will recall, from the viewpoint of practical necessity. He observed the needs of his country at a period of social unrest, caused by the newer commercial activity. From the vitalizing interpretation of the Humanists he had profited and also from the recent studies in the languages. He desired and hoped that the state might be benefited by the best of the revival of learning and he believed that youth was capable of receiving and appreciating live instruction.

His principles of educational reform are vital today, for they are conclusions derived not from mere theory or from speculation, but from keen, commonsense observation. The great productive linguist, the strong interpretive teacher, had heard the cry of youth for life and light. That cry had been his own in early experience. He was an advocate of the rights of youth, a true forerunner of the "century of childhood." He was not a

psychologist, in the modern meaning of that term, but he was an ardent lover and a knowing friend of children, emulating the principles of his Master, the Man of Galilee.

I can mention only a few of the specific reforms urged by Luther.

Above all he emphasized the importance of the position of the teacher. The teacher should feel himself free, thought Luther, to conduct classes according to an earnest conviction which he had acquired from wide experience and thorough observation. The teacher should be thoroughly equipped in order that he might give vital instruction. He must be a real master of his subject. (Luther was speaking particularly of languages, but the same thing holds true of any other subject.) He held it to be an undertaking of folly, at that late date (1524), to attempt to learn the writings of the originals by reading the interpretations of the fathers or their commentaries. Recent discoveries and advance in linguistic studies had thrown new light on the writings, and teachers should profit by these results. Furthermore, he stated that the teacher, unless properly equipped, is too often inclined to read into the text his own thoughts. Unless there were thorough preparation and exactness the truth might be obscured, and the spirit of the writings eventually lost. What Luther feared happened.

(For example, let us take the Psalm so often quoted by the higher critics. Luther deemed it a great mistake to try to establish the doctrine of the divinity of Christ by a mistranslation of the 109th Psalm, for the Hebrew contains no word about divinity. He held it to be a fatal error for Christians to attempt to prove their teachings by means which must invoke disdain and derision on the part of the opponents who know the languages. That sounds like the voice of today, yet the 1892 authorized version of Luther's translation contains this heading for the Psalm in question: "Christ the Eternal King and High Priest.")

Inasmuch as our teachers' conventions are generally thrilled by eloquent phrases about the spirit or personality of the teacher, Luther's statement is of interest. He said: It was not my spirit, but my knowledge of languages that made me certain and sure. Knowledge then is the most valuable asset of the teacher. With knowledge comes understanding, then a greater personality.

Luther held that teachers should be no merely scholars and instructors, but advisors of the youth. His attitude on this point is especially of interest at this time when the advisory system, already introduced at several universities, is receiving the careful attention of leading educators. I might quote from the report of the late Dean John O. Reed and still quote Luther. "The teacher should counsel and aid students in moral and religious difficulties; should promote a normal social life; should assist pupils in the choice of a career; and should raise their working standards. Furthermore, that students should have the benefit of sympathetic personal

contact with their teachers. The maintenance of such relations is an essential feature of the teacher's true function."

Luther held a high opinion of the capacity of the normal child. He had observed, in his association with children, that they had a natural craving for, and an ability to learn languages provided the study was presented in a reasonable and direct manner, adapted to their ability and preparation. The teacher, he thought, should always keep in mind the pupil's desire to work and learn, he should always go slow and never overcrowd. Above all he should be human. He attacked the formalism of the schools and some of his statements sound as if they might be taken from a very modern educational novel. He wished to eliminate the "hell and purgatory" of the schools, the martyring of pupils to grammar drill, *Casualibus et Temporalibus*. He insisted that, inasmuch as they were living in a new age, teachers must change their methods of instruction and adapt them according to the needs and qualifications of the pupils. Furthermore, he believed even that the children of the trades class, both boys and girls, should receive the benefit of learning in order to make them better mechanics and more useful members of society.

In order to make feasible the proposed reforms, Luther advocated a thorough reformation of all schools, and especially a reconstruction of the course of studies, and the introduction of vital methods of teaching, which would save time, encourage independent thinking and thoroughly equip the young for future study or for useful service.

In short, his demands were not unlike the demands of the modern reformers, * if we take the time in which he lived into consideration, and remember his attitude toward the sciences and philosophy which he thought were antagonistic to his conception of Christianity.

Less committing to memory, more observation—more facts retained.
Less form, more art—a better form.

Fewer books, a thorough understanding of the content—a wiser interpretation.

Fewer languages—a more complete mastery of the languages studied.
Less learning—more creative power, a greater knowledge.

More light; more life; more individuality; more nationality—Luther added—more Christianity. *

* See "Die Wichtigkeit der neuen deutschen Erziehung für Amerika." *Monatshefte* XI. 8. W. W. Florer.

* Paper read before the Western Division of the Modern Language Association, St. Louis, Mo., 1910.

The Question of Methods.*

By Professor Paul H. Grumann, Uni. of Nebraska.

A general survey of German courses in America will reveal so much diversity of character and aims, that one is inclined to agree with the writer who called this the Storm and Stress Period of German instruction. There is a loud insistence upon the practical, which is correct enough, if the term is not interpreted too superficially.

Probably the most appalling thing about the present situation is the character of the reading that is being done. A generation ago German courses contained rather solid and substantial matter. Today many schools never get beyond distinctly trivial reading, and the vast majority make strong concessions to triviality.

This situation is due partly to the demand for "Realien", a demand which springs from sound pedagogical principles. No one will deny that the teacher of German should be versed in German life and that he should have ample illustrative material to interpret this life to his pupils. In America it almost seems, however, that the teacher of German need no longer to be equipped in German literature and history. Many high-school students read text after text consisting of nothing but "Realien" and never get within hailing distance of the rich cultural heritage of their subject. This is like serving nothing but dessert for a meal. The dessert which might be a source of pleasure and nourishment becomes so nauseating that one rebels against it. The incorrect use of "Realien" has also exposed the teacher of German to the charge of jingoism, a charge which under present conditions may prove to be rather disastrous.

But the triviality of our reading matter may be traced more definitely to the confusion of methods and aims in our elementary courses. Pupils no longer have that grasp of grammar and that large basic vocabulary that might enable them to read the more substantial texts. The inevitable result has been that teachers have been forced to lower the standards of the reading courses to meet the emergency.

When the old method was abandoned, teachers began to experiment with various types of the direct method. Basing their departure on the very helpful thought of Froebel and Pestalozzi, they concluded that they must follow the practice of the small child at play. They forgot that in all countries the language teaching of the mother and the natural

* The author uses the word "Direct Method" in a meaning different from for what it stands at the present time. His conception of the "Direct Method" appears to be identical with that of the "Natural Method". This, of course, tempts to draw conclusions which are unfounded in the principles of the "Direct Method". The Editor.

environment must be supplemented by the school, before the child learns to use language consciously and intelligently. They attempted to crowd a mass of 'mother's language training' into an hour daily at school, forgetting that this miracle cannot be kept up five days in the week and six hours per day. It presupposes that the adolescent mind was identical with that of the small child and thus involved a waste of energy that might have been utilized more wisely.

In the hands of well trained teachers, teachers who had an easy mastery of German, much good was accomplished in spots. The overwhelming majority of pupils trained by this method were not well prepared in grammar, they read unintelligently, they pronounced by imitation; in short they lacked independence. Even their colloquial exercises remained rather amateurish. The pupils who received their training from direct method teachers whose German was faulty, were victims of an abuse that can hardly be overstated.

It would be a mistake however to state that the direct method propaganda has been without good results. It has called attention to the importance of oral work, it has laid a certain emphasis on the language of common experience and has stimulated the use of object lessons. Last, but by no means least, it has put life into the German classes. This has been attended by glaring evils. It has dignified the 'live wire who does things' far beyond his importance. The "Himmelstürmer" is interesting to children, but he does not always bring solid progress and culture. Vim and energy often lead to confusion in the class room, but that does not mean that interesting and vigorous teaching are not very desirable.

When the direct method met with more or less disaster the inductive method promised to supply the needed relief. Teachers of Latin were less critical than teachers of German in adopting it. The extreme application of this method lasted only a short time, for its most extreme advocates soon made compromises in their text-books.

The crucial error that the inductive teachers made, was that they did not follow their method to its psychological basis. They assumed that inductive teaching simply meant the abstracting of grammatical principles from connected reading matter. If this were all that is involved, inductive language teaching would be doomed, for the pupil would simply get the impression that the living sentence is a fit object for dissection. This would be as bad pedagogically as the practice of that infamous teacher of biology, who required his pupils to bring living insects to the class, where they were torn limb from limb.

The basis of inductive language teaching lies deeper. The inductive language teacher utilizes the language experience that the child has had, and by skilful presentation, calls the half-conscious and the sub-conscious

into full living consciousness. It becomes quite clear then, that the inductive method cannot be used in the first stages of foreign language work, for the pupil has had no experiences in the foreign language that can be recalled to consciousness. After the initial stages have been passed, after the pupil has used the language to some extent, the method may be used very effectively.

But the foreign language teacher may even use the inductive method in the initial stages. The pupil has had years of experience in the mother tongue. If the testimony of almost all teachers is to be trusted, the pupil does not have a clear grammatical consciousness of the mother tongue. It therefore becomes the duty of the teacher to present the mother tongue inductively, as an introduction to the instruction in the foreign language on the deductive plan. This becomes doubly plausible when the mother tongue and the foreign language are as closely related as German and English.

Frequently old institutions are discarded for new ones, when an honest effort to correct and improve them would be preferable to experimentation with untried possibilities, to "flying to others that we know not of." It is a question, whether the old books were failures because they stressed grammar. It is not impossible that they failed because they did not teach grammar adequately. After all, grammar is classified and rationalized linguistic experience, and it may not be a mistake to teach it to adolescents who have arrived at the age of discrimination. The danger lies in teaching grammar that does not really reflect the language. Instead of casting out grammar, it might be wise to utilize it more pedagogically.

The defects of the old books, and some more recent ones, become clear when one subjects them to critical examination. It almost seems as if no attempt had been made to grade the difficulties for the pupil. Whole paragraphs are thrown at him at once. Irregular forms precede regular ones to which they are the exceptions, modal auxiliaries precede regular verbs, and so on indefinitely. Under such conditions the child cannot get an orderly unfolding of the subject. Grammar for him becomes a mass of disconnected facts, jumbled in a haphazard manner.

While the language masters were devising new methods of instruction, the philologists were steadily proving that all language phenomena have causes. To borrow Professor Karsten's quotation of Browning: "All's love and all's law." This work was carried on in the graduate courses. Some of it leaked into the lower courses, but little into the text-books. A few sporadic attempts, such as the introduction of Verner's Law into primers, met with deserved disaster.

But upon closer examination, it will be found that more solid help can be gleaned from the philologists than from the language masters,

whose methods dazzle more than they enlighten. Good science is at bottom good pedagogy, even if it is granted that the science must be adjusted to the grade of intelligence to be served by it. The elementary German teacher can find much help here. He can rationalize much that has remained vague and quixotic. There is not a single gender that does not have some cause, and it might be valuable to clear as many of these cases up as possible instead of having them learned by rote. Most irregularities can be explained on rational grounds, and the explanation can be made easy enough to make its appeal to the child. Simple facts of historical grammar are not beyond the mind of the adolescent. Such training in grammar gives the pupil the consciousness that he is doing rational work and it corrects his whole attitude toward his mother tongue. The slogan should be, not less grammar but better grammar, grammar that reflects the best thought on the subject.

One of the most serious defects of the direct method, as generally handled, has been its failure to teach pronunciation adequately. The parrot-like imitation has been continued that teachers of the mother tongue have given up quite generally. Here again the phoneticians have been of greater assistance than the language masters. The phonetician has given the teacher new and reliable means of detecting mistakes and means of correcting mistakes where mere imitation fails. He has enabled teachers to make pupils independent in their pronunciation; to bring intelligent consciousness into their work.

Most important of all, the phonetician has given us the criteria by means of which the work in pronunciation may be graded, so the pupil may advance from the easy to the difficult by gradual steps. It is clear that the *ch* in *ich* is easier than the *ch* in *ach*, *och*, *Mädchen*, or *Röckchen*. But the natural deductions have not been made in our elementary instruction. A recent elementary book, picked up quite at random, contains the following words in the first vocabulary: *Artikel*, *Nominativ*, *Lektion*, *Geschlecht*, *Subject*, *bezeichnen*, *grammatisch*, *sächlich*, *möglich*, etc. A careful application of phonetic principles to the problem would obviate such mistakes.

All foreign language instruction should improve the pupil's general linguistic facility, it should lead to linguistic enlightenment. The teacher should get some help from the direct method and the inductive method will be a boon to him. He will do well to keep in touch with the general literature of pedagogy and psychology. More important than all this however is that he keep in touch with linguistic research, for as he himself makes new discoveries in this field he will generate the enthusiasm that will enable him to get some of the results of research to his most elementary pupils.

„Where Authorities Differ“—und wo sie fehlten.

By Karl F. Münzinger.

Reply.

Herr Fr. Meyer bezeichnet sich in dem Artikel „Where Authorities Differ — and Fail“ (Septemberheft der Monatshefte, Seite 199) als einen „conservative“ und gibt uns in anerkennenswerter Weise auch ein Synonym für diesen Ausdruck, nämlich „old fogy“, das ich aber aus angeborener Höflichkeit selbst nicht gebrauchen würde. Als Konservativer, der sicher einen strengen Modernisteneid geschworen hat, übt er nun an unseren deutschen Anfangsbüchern in einer Weise Kritik, dass man sich sagen muss: „Das geschieht ihm (nämlich Herrn Meyer) ganz recht.“ Nur weil seine Stellung leider immer noch typisch ist für eine Reihe von Leuten, die sich gewisse Grundtatsachen nicht zu eigen machen können, soll ihm hier mit einigen Worten geantwortet werden.

1. Seit wann sind denn unsere Grammatikverfertiger Autoritäten? Mehr oder weniger praktische Pädagogen sind es, unter denen sich gerade zufällig zwei oder drei wirkliche Autoritäten befinden. Dass ihnen grammatische Schnitzer unterlaufen, ist begreiflich, da ihre Aufgabe eine didaktische und keine theoretische ist. (Wer von uns Lehrern kann behaupten, dass er im Eifer des Unterrichts eine wissenschaftlich einwandfreie Grammatik lehrte?) Fehler, wie Herr Meyer einige gefunden hat, müssen verbessert werden, gewiss, aber dabei sollte man keine neuen hinzumachen. (Siehe weiter unten.) Manches, was er kritisiert, bezieht sich auch auf Regeln, die aus pädagogischen Gründen nicht genau gegeben werden sollten. (Die Doppelkonsonantenregel.)

2. Was hat denn Phonetik mit der richtigen Aussprache zu tun? Die Kenntnis der Phonetik ist ein Mittel, das es einem gewissenhaften Lehrer ermöglicht, die Aussprache schwieriger Laute zu lehren. (Ich glaube nicht, Herr Meyer, dass „phonetics“ je zu „fanatics“ werden, eher, dass es die Gegner der Phonetik schon sind.)

3. Sollen denn die Schüler sprechen, wie dem Lehrer der Schnabel gewachsen ist? Die eigene, dialektisch gefärbte Aussprache eines Lehrers sollte nicht als „richtig“ gelehrt werden, sondern ein „standard“, bei dessen Wahl uns nichts als Viëtors Aussprachewörterbuch zur Verfügung steht.

Zum Schluss kann ich es mir nicht versagen, auf zwei Punkte des Meyerschen Sündenregisters hinzuweisen, auf den einen des pädagogischen Interesses und auf den anderen der Heiterkeit halber.

(1) Inbezug auf die Aussprache des offenen und geschlossenen (e) lässt sich Viëtor wie folgt aus (Aussprachewörterbuch, IX): „Wer der

ziemlich sicheren Entwicklung der Dinge voraneilen will, mag für dieses (offenes „e“ — wie in Bären und Ähren — Beispiele, die Herr Meyer anführt —) auch in meinem Wörterbuch durchgeführte „e“ überall den „geschlossenen“ Laut e: sprechen.“ (Also sind die e Laute in den Wörtern Bären und Beeren, sowie in Ähren und Ehren gleich.)

(2) Herr Meyer verlangt Alternation des stimmhaften und stimmlosen Lautes auch bei (f) und führt als Beleg an: „Brief, Briefes, . . . Deif, Deibel“, etc. Nun spreche ich zwar regelrecht „Teufel“ mit stimmlosem (f), aber manchmal sage ich doch: „Da soll doch der Deiwel nei fahre!“

Kritik ist immer notwendig und erwünscht — Nörgelei sollte im Pfefferlande bleiben.

Neuphilanthropismus.*

Wie eine erlösende Tat mutet es uns in der Geschichte der Pädagogik an, wenn wir im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts das erste Philanthropin erstehen sehen. Basedows Anstalt bildet den Markstein in der Erziehungsgeschichte zwischen der barbarischen Schulzucht und der menschenfreundlichen, auf die Psychologie begründeten Behandlung der Jugend. Der Ruf nach humaner Erziehung wird zum Feldgeschrei bei den Männern der neuen Schule. „Macht der Jugend das Lernen zum angenehmen Spiele, vermeidet die mühevollen, trockene Gedächtnisarbeit, handhabt die Zucht mit freundlichen Mitteln und sorgt auch für das körperliche Wohl der Kinder!“ So lauten die Hauptsätze der neuen Erzieher. Und man wiederholt sie bis auf den heutigen Tag immer und immer wieder, wohl deshalb, weil sie noch nicht überall zur Anwendung gekommen sind. Nun hat es zu allen Zeiten Eulenspiegel gegeben, die eine Botschaft absichtlich oder unabsichtlich missverstehen und in ihrem Sinne deuten. Eine Art Eulenspiegel waren ja auch die Wiedertäufer mit ihrer Bibelauslegung. Aber auch in der neuesten Zeit gibt es eulenspiegelnde Pädagogen, die den Ruf nach Popularisierung der Schule in ihrer Weise auslegen und ihre persönlichen Wünsche dabei zu verwirklichen trachten. Jeder, der ein Schulmeisterkreuz auf seinen Schultern fühlt, glaubt es bei dem pädagogischen Bildersturm verbrennen zu müssen. Der Gedanke, dem Schüler den Unterricht angenehm und leicht zu gestalten, scheint ohne weiteres den anderen in sich zu schliessen, dass dadurch auch dem Lehrer der Unterricht angenehmer und leichter werde. Es liesse sich leicht nachweisen, dass die alte „barbarische“ Schulführung für den Lehrer weniger Arbeit und Mühe bedeutete. Leider lösen sich die Lebensaufgaben nicht immer in der Weise, dass das Nützliche und Notwendige auch als das An-

* Aus „Schweizerische Lehrerzeitung“, 12. und 19. Mai 1917.

genehmere erscheint. Dass eine Arbeit für Lehrer und Schüler beschwerlich sei, ist noch kein Beweis für ihre Wertlosigkeit, wie umgekehrt das, was unseren Neigungen zusagt, nicht ohne weiteres für die Schule und Erziehung erspriesslich ist.

Tatsache ist allerdings, dass derjenige Pädagoge, der in erster Linie darauf ausgeht, sich bei seinen Schülern beliebt, populär zu machen, ohne grosse Mühe zu seinem Ziele gelangt und infolgedessen bei den Eltern in den Ruf eines guten Lehrers kommt. Der Versuch ist leicht zu machen: Man lasse nie etwas auswendig lernen, auch nicht das Einmaleins, man vermeide das langweilige Konjugieren im fremdsprachlichen Unterricht und erwarte die Beherrschung der Verben von der Lektüre, schwierige Kapitel im Rechnen überspringe man ganz, man erzähle viel und trage überhaupt viel vor, ohne abzufragen, man verlange keine orthographischen Übungen und — das Wunder ist vollbracht: man ist ein beliebter Lehrer. Diese Beliebtheit stellt sich am schnellsten da ein, wo Parallelklassen bestehen und die Schüler derselben Stufe unter sich Vergleiche anstellen können.

Was ist von diesem „Neuphilanthropismus“ zu halten? Niemand wird behaupten, dass der Schule und dem Leben damit gedient sei, wenn man dem jungen Menschen jede Anstrengung, jede unangenehme Arbeit erspart. Das Leben verfährt mit uns auch nicht nach dieser Lehrmethode. Aber der Ruf der einsichtigen Pädagogen nach einer humanen, dem Schüler zusagenden Unterrichtsweise ist kein Appell an die Bequemlichkeit der Lehrer und die Trägheit der Schüler. Deshalb möchte ich in positiver Weise zeigen, durch was für Mittel wir die Schule zu einer angenehmen Stätte umgestalten können, ohne dass wir ihre Ziele preisgeben.

Sprechen wir erst ein Wort über die Schulzucht, bekanntlich eine Hauptsorge der Philanthropisten. Die Art und Weise, wie ein Lehrer die Disziplin handhabt, drückt einer Schulhaltung den Stempel auf. Sie ist massgebend für das seelische Verhältnis des Schülers zu seinem Lehrer. Der heranwachsende junge Mensch sträubt sich gegen die Dressur, weil sie seine Persönlichkeit zu vernichten droht; er will sein Ich, sein selbständiges Wesen zur Geltung bringen und beweisen, dass er von sich aus etwas Rechtes leisten könne. Hier bewahrheitet sich der Spruch Goethes: „Wenn wir die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter. Wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.“ Der Schüler muss zur Einsicht gelangen, dass die Disziplin in der Schule eine Notwendigkeit ist und nicht ein Ausfluss der Laune oder der Bequemlichkeit des Lehrers. Es soll daher die Schulzucht stets mit grösstmöglicher Gemütsruhe gehandhabt werden. Der Fehlbare werde kurz zurechtgewiesen, und damit sei die Angelegenheit erledigt, ohne dass sich eine Moralpredigt daranschliesst. Man zeige ihm sofort sein Vertrauen wieder, um seinen

gesunkenen Mut zu heben. Nicht das Verhältnis von Vorgesetztem und Untergebenem sollte zwischen Lehrer und Schüler gelten, sondern dasjenige von Mitstrebenden nach einem gleichen Ziele. Es wäre hier der Ort, über die sogenannte Schülerrepublik, die Selbstregierung der Schulklasse, zu sprechen. Die Sache darf aber als allgemein bekannt vorausgesetzt werden und mag für höhere Klassen als ideale Einrichtung gelten, eine Art Propädeutik für den künftigen Staatsbürger.

In den Rahmen einer humanen Schuldisziplin gehört ein entsprechendes Bild der Unterrichtsführung, die, fern von jeder Pedanterie, sich auf die Ergebnisse der neuesten Psychologie und Didaktik aufbaut. Wichtig scheint da vor allem, dass der Schüler, zumal der ältere, bei jedem Lernen das Ziel vor Augen sehe. Jeder neue Lehrstoff soll ihm als etwas Wertvolles, Notwendiges entgegentreten, den man sich nicht bloss des Herkommens wegen, der Schultradition gemäss aneignet. Man zeige ihm, wie das Leben täglich von uns die Beherrschung des fraglichen Stoffes fordert. Zum Mühsamsten und Langweiligsten im Unterrichtsbetriebe gehört das Üben, d. h. die mehrmalige Wiederholung einer Tätigkeit, bis sie zur Fertigkeit geworden ist. Von der Notwendigkeit und dem Nutzen des Übens können wir einen Schüler etwa in folgender Weise überzeugen. Wir führen ihn im Geiste oder in Wirklichkeit zu irgendeinem „geübten“ Arbeiter, sei es in eine Werkstätte oder eine Fabrik. Dieser Mann, erklären wir dem Schüler, hat lange üben müssen, bis er seine jetzige Fertigkeit erlangt hat. Aber jetzt verursacht ihm die Arbeit wenig Mühe, er bewältigt sie spielend. Zudem bedeutet die erworbene Fertigkeit für ihn ein Kapital; denn sie ermöglicht ihm ein schnelles Arbeiten und damit einen guten Verdienst. Die Fertigkeiten, die wir uns in jungen Jahren aneignen, sind für uns ein Reichtum, so gut wie für den Kapitalisten sein Geld, da sie uns das ganze Leben lang Nutzen abwerfen. Unter diesem Gesichtspunkte betrachtet, dürften die Übungen, wie sie die Schule fordert, wenigstens bei den geweckten Schülern, nicht mehr als eitle Quälereien erscheinen, sondern als ein geistiges Sparsystem.

Eine Hauptursache der Abneigung des Schülers gegen den Unterricht, die sich bis zur bekannten Schulmüdigkeit steigern kann, liegt offenbar in dem noch öftern Mangel eines organischen Lehrplanes, wonach Sachunterricht und Formunterricht sich nicht naturgemäss aneinanderschliessen, so dass die einzelnen Fächer isoliert nebeneinander stehen. Daher die Klagen über die einseitige Lernschule. Nur immer neuen Lernstoff aufnehmen und diesen dem bereits vorhandenen Inhalte logisch angliedern, muss eine geistige Verstopfung erzeugen, wenn nicht gleichzeitig durch den Formunterricht für einen entsprechenden Ausdruck gesorgt wird. Dass die Schüler mit viel mehr Lust und Arbeitsfreude an die verschiedenen Arten der Darstellung gehen als an das Stoffaufnehmen, das weiss jeder Zünftige. Das Spiel, diese erste, vorschul-

pflichtige Darstellungsart, sollte in der Schule, zumal in den Unter-
klassen, noch mehr gepflegt werden, und zwar als Darstellungsform. Ich
muss es der Phantasie und dem methodischen Geschicke des Lesers über-
lassen, zu prüfen, inwiefern der Sprachunterricht und Rechenunterricht
etwa in einem Kinderreigen ihren Ausdruck finden können. Die dra-
matische Darstellung wird meines Wissens in unsern Schulen nur wenig
gepflegt. Jedes grössere Schulhaus sollte über einen kleinen Bühnen-
raum verfügen, damit die Lehrer dort nach Bedürfnis z. B. einen Dialog,
wie ihn das Lesebuch bietet, oder eine dramatische Szene, durch die
Klasse zur Aufführung bringen könnte. Übrigens lässt sich in jedem
Schulzimmer „Theater spielen.“ Darstellungen dieser Art gestalten
einen Buchtext lebenswahr und sind das beste Mittel zu einem richtigen
und natürlichen sprachlichen Ausdruck, sowie zu einer ungezwungenen
Körperhaltung. Das Modellieren kann sich organisch mit dem Anschau-
ungsunterricht, der Geographie und Naturgeschichte, das Experiment
auf der Oberstufe (Sekundarschule) mit der Naturlehre verbinden.
Aquarien und Terrarien als praktische Anwendung der Tierkunde er-
gänzen nicht bloss das Theoretische, sondern betätigen auch die Liebe
zur Tierwelt und wirken daher ethisch. Ein Schulgarten leistet den-
selben Dienst für die nähere Kenntnis und eingehende Beobachtung der
Pflanzenwelt. Das Zeichnen dient als Ausdrucksfach für eine Menge
von Vorstellungen aus dem Natur- und Menschenleben. Wie es mit
dem Anschauungsunterricht, Geographie- und Naturkundenunterricht in
Beziehung zu bringen ist, darüber gibt in der neuesten Zeit manch wert-
volles Lehrmittel Auskunft. Als eine erfreuliche Erscheinung darf ver-
merkt werden, dass das Wandtafelzeichnen mit farbiger Kreide an den
Seminarien in Aufschwung kommt. Auch im Rechnen können die Real-
fächer, speziell die Geographie, aber auch die Volkswirtschaftslehre, ihren
beredten Ausdruck finden.

Von allen Darstellungsarten ist und bleibt indes die sprachliche die
häufigste; denn sie verfügt über das einfachste Mittel: die menschliche
Stimme. In mündlicher und schriftlicher Form schliesst sie sich an
die humanistischen und realistischen Fächer an. Sie sollte indes noch
mehr durch die Vorfälle des alltäglichen Lebens veranlasst werden, wo-
durch das Interesse am Sprechen und Schreiben bedeutend gewinnen
könnte. (Ein Sekundarschüler hält eine Rede über eine wichtige Tages-
frage, Zeitereignisse, Witterung, um seine Mitschüler zu überzeugen oder
erlässt einen schriftlichen Aufruf an seine Mitbürger.) Vor allem:
Verbindung mit dem Leben.

J. Sch.

(Schluss folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Jahresbericht über die Tätigkeit des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars.

Am 22. Juni des Jahres beschloss das Lehrerseminar seinen 39. Jahreskursus. Dass in einer Zeit, in der der deutsche Gedanke von allen Seiten angefeindet und das deutsche Wort von vielen Ohren nur mit Missbilligung gehört wird, nicht auch unser Seminar in Mitleidenschaft gezogen werden musste, liegt wohl auf der Hand. Trotzdem führten wir unsere Arbeit im Bewusstsein ihres Wertes für unsere deutschen Stammesgenossen nicht bloss, sondern auch für unser ganzes Land unentwegt und zielbewusst weiter fort. Lehrer und Schüler waren sich nur um so mehr der Schwere ihrer Aufgabe bewusst, und suchten durch treue Pflichterfüllung und Hingabe die sich ihnen entgegenstellenden Schwierigkeiten zu überwinden.

Unsere Abiturientenklasse bestand aus sechzehn Mitgliedern, zwölf jungen Damen und vier jungen Männern. In die Schülerliste der Anstalt waren 57 Namen eingetragen: 26 in der Vorbereitungsabteilung und 31 in der Normalabteilung.

In den Lehrkörper des Seminars trat zu Beginn des verflossenen Schuljahres Herr John C. Andressohn ein. Leider verloren wir am Schluss desselben Herrn Herbert A. Losse, der acht Jahre lang dem naturwissenschaftlichen Unterricht im Seminar vorgestanden hatte. Er hatte sich durch seine ausserordentliche Gewissenhaftigkeit, seine Hingabe zum Beruf und seine Lehrfähigkeit die Zuneigung von Kollegen und Schülern erworben. Durch den Austritt Herrn Lewis W. Powells aus der Fakultät der Akademie wird das Seminar gleichfalls in Mitleidenschaft gezogen, da Herr Powell den mathematischen Unterricht in den Vorbereitungsklassen leitete. Es ist mir gelungen in den Herren Otto E. Buth und Emil H. J. Rintelmann Ersatz für die ausscheidenden Lehrkräfte zu finden. Der erstgenannte ist ein Abiturient der Staatsuniversität Wisconsin und war während der letzten beiden Jahre an der High School von Beloit tätig. Herr Rintelmann verdankt seine Ausbildung der hiesigen Staatsnormalschule und wirkte seit Verlassen derselben an der High School von Arcadia, Wisconsin.

Einen grossen Verlust erlitt das Seminar durch den unerwarteten Hingang Herrn Dr. Charles L. Kissling, des tätigen Mitgliedes unseres Volzungsausschusses. Seine überzeugte und überzeugende Hingabe an die Sache der deutschen Erziehungsgrundsätze und des deutschen Sprachunterrichts stand in seiner Persönlichkeit so im Vordergrund, dass er von vornherein als deren kraftvollster Verfechter gelten musste. Dazu

traten seine grundehrliche Gesinnung, sein mannhaftes Eintreten für das, was er als Recht erkannte, und seine kerndeutsche Treue. Das Deutschtum unserer Stadt, ja alle wahren Freunde unseres Erziehungswesens und nicht zum letzten unsere eigene Anstalt verlieren in ihm einen ihrer besten Freunde. Sein Andenken wird von uns immer in Ehren gehalten werden.

Dass die schwere Zeit ihren Einfluss auf unsere Sommerschule haben würde, mussten wir erwarten. Der Verwaltungsrat beschloss jedoch, ungeachtet aller Hemmnisse, den Kursus auch in diesem Sommer abzuhalten. Zwar mussten wir den Plan, ihn in den Schulräumlichkeiten des Milwaukee-Downer College zu führen und die Besucher in dessen schönen Domitorien unterzubringen, wegen der geringen Schülerzahl aufgeben, doch fand der Kursus wie sonst geplant vom 9. Juli bis 10. August statt. Die Teilnehmer waren im höchsten Grade durch das ihnen bei uns Gebotene zufrieden gestellt, und ich bin überzeugt, dass wir in ihnen dauernde Freunde und Fürsprecher gewonnen haben.

Im Sommer des Jahres 1916 tagte der Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund in Milwaukee. Das Seminargebäude diente selbstverständlich als Hauptquartier und Versammlungslokal. Der Lehrertag war einer der erfolgreichsten, die der Bund während der letzten zwanzig Jahre abgehalten hat. Eine wesentliche Änderung, die auch für das Seminar von Bedeutung ist, bestand darin, dass die Mitglieder des Bundes die in seinem Verlage erscheinende Zeitschrift, „Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik“ unentgeltlich erhalten. Der Bund zahlt aus seiner Kasse an die Anstalt für seine Mitglieder die Bezugsgebühren. Die Zahl der Leser der Zeitschrift ist dadurch ganz erheblich gestiegen. Der für den Lehrertag gebildete Lokalausschuss überwies den Überschuss des für die Abhaltung der Tagung gebildeten Fonds im Betrage von \$310.76 an die Seminarkasse.

Auch in diesem Jahre gaben die Zöglinge ein Jahrbuch heraus, das Zeugnis von ihrem Fleisse und ihrer Arbeitsfreudigkeit ablegt. Es wäre zu wünschen, dass das Jahrbuch in weitere Kreise käme, um diesen einen Einblick in unsere Arbeit zu gewähren.

Auch der „Alumniverein“ des Seminars bewies eine rege Tätigkeit, die für die Zukunft des Seminars vielversprechend ist. Freilich bedarf es noch langer unermüdlicher Agitation, um alle früheren Schüler wieder der Anstalt zurückzuführen. Es ist jedoch von Jahr zu Jahr besser geworden, und wir dürfen hoffen, dass der „Alumniverein“ sich allmählich zu einem Faktor entwickeln wird, der auf die Zukunft des Seminars bestimmend und fördernd wird einwirken können.

Am 25. Juni fand die Jahresversammlung des Verwaltungsrates und darauf folgend die Generalversammlung des „Seminarvereins“ statt. Die Lage des Seminars wurde in beiden Versammlungen eingehender

Beratung unterzogen. Einstimmig wurde dem Gedanken Ausdruck gegeben, dass die Anstalt unentwegt das ihr vorgesteckte Ziel, den Schulen des Landes tüchtige von dem Geiste wahrer Menschlichkeit getragene Lehrer heranzubilden, verfolgen solle. Komitees wurden ernannt, die solche aus den gegenwärtigen Zeitverhältnissen sich ergebenden Massnahmen hinsichtlich des Ausbaues und der finanziellen Sicherstellung des Seminars in Erwägung ziehen sollten.

Aus den vorgelegten Berichten sei der des Schatzmeisters erwähnt, der einen Fehlbetrag von \$5376.95 zeigte. Dieser Betrag wurde durch die nachträglich eingelaufene Zuwendung des Seminar-Unterstützungsvereins um \$1412.80 vermindert. Mit grossem Danke sei der Tätigkeit dieses Vereins gedacht, der nun schon seit einigen Jahren dem Seminar seine finanzielle Unterstützung zuteil werden lässt. Sollte es gelingen, die Mitgliedschaft, die sich zum grössten Teile auf New York und Milwaukee beschränkt, in gleichem Masse auch auf andere Städte auszudehnen, dann würde dem Seminar ein Zuschuss zufließen, der es wenigstens von seinen gegenwärtigen Sorgen befreien könnte. Freilich wäre damit seine dauernde Sicherstellung nicht gewährleistet.

Die Beamtenwahl ergab folgendes Resultat: Auf den Zeitraum von drei Jahren wurden gewählt die Herren Albert C. Elser, Adolph Finkler, Leo Stern und Fred. Vogel jun., sämtlich von Milwaukee, Dr. Louis Haupt, New York, und Professor A. R. Hohlfeld, Madison; auf zwei Jahre als Nachfolger Dr. Kisslings, Herr Wm. J. Uihlein, Milwaukee.

Am 17. September traten wir in das 40. Jahr der Seminararbeit. Sollte der Abschluss desselben nicht die Gelegenheit dazu bieten, die Freunde unserer Sache zusammenzuscharen und sie dazu zu bewegen, der Anstalt die Entfaltung ihrer Entwicklungsmöglichkeit zu gewähren? Wenn auch in der Jetztzeit grössere Dinge die Gemüter bewegen als die Sache des Seminars, so mögen die Zeitverhältnisse andererseits die Ursache dazu sein, dass sich der Teil unserer deutschamerikanischen Bevölkerung, der sich noch ein Herz und Verständnis für unsere Arbeit bewahrt hat, zu grösseren Opfern bereit finden wird.

Max Griebisch, Seminardirektor.

II. Korrespondenzen.

Cincinnati.

Unser Schulrat, oder wollen wir richtiger sagen unsere Schulkommision, die aus sieben Mitgliedern besteht, wird auch in Zukunft wieder in der Majorität dem deutschen Unterricht günstig gesinnt sein, d. h. wenn die vier Mitglieder, auf die gerechnet wird, bei einer etwaigen

Kraftprobe alle standhalten. In der November-Wahl ist es unserem Deutschtum gelungen, einen zuverlässigen Schulrat, Christ. Erhardt, in die genannte Behörde zu wählen. So mag man also mit Beruhigung der Zukunft entgegen sehen.

Als Nachtrag zu unserer Heimsuchung muss berichtet werden, dass

bei jenem Zusammensturz nicht an einem Dutzend, wie in der Oktober-Korrespondenz berichtet, sondern an zwei Dutzend Schulen — zumeist in vorstädtischen Distrikten — der deutsche Unterricht ganz einging. Die ungenügende Anzahl der deutsch-lernenden Kinder und die Bestimmung, dass keine Klasse weniger als zwanzig Schüler aufweisen darf, hat dieses Eingehen veranlasst. — Bei der famosen „Reinigung“ unserer deutschen Textbücher hat man in dem fünften Lesebuch „Hier und Dort“ zusammengestellt von Dr. Fick, von den 270 Seiten nur die ersten dreissig Seiten „giftfrei“ gefunden. Der Rest wird eingestampft, oder verbrannt. — In dem vierten Buch „Neu und Alt“ befand sich eine Lektion, betitelt „Deutschland“, die in Dialogform das alte Vaterland recht hübsch beschrieb. Der alliierteste Alliierte konnte nichts Verfängliches darin finden. „Allein“, sagte die heilige Fema, „der Titel ist schon anstössig und verpönt — also 'raus damit!“ Und die betreffenden Blätter wurden fein säuberlich entfernt.

E. K.

Milwaukee.

Von dem Siegeszug der deutschen Sprache hörten wir auf den beiden letzten Versammlungen des Vereins deutscher Lehrer in Milwaukee. Fräulein Anna Götz, die Sekretärin unsers Vereins, hielt einen mit allem Fleiss ausgearbeiteten Vortrag, betitelt: „Die deutsche Sprache und ihre Stellung in der Welt.“ Die einleitenden Worte waren: Auf die deutsche Sprache und ihre Stellung in der Welt

trifft heute zu, was Schiller im Wallenstein sagt: „Von der Parteien Gunst und Hass verwirrt, schwankt in ihr Charakterbild.“ Dass die Parteien in unserer Stadt lebhaften Anteil nahmen an diesem Vortrage bewiesen die nächsten Sonntag-Ausgaben hiesiger Zeitungen. Sowohl die deutsche als auch die englische Presse hatte ihre Berichterstatte in das Versammlungslokal gesandt, und diese brachten ihren Lesern die interessantesten Ausführungen von A bis Z. — Herr Seminarlehrer R. Owen hielt einen zeitgemässen, lehrreichen Vortrag über „Luther und die deutsche Sprache.“ Der Vortrag war eine eingehende Geschichtsstudie über die sprachlichen Verhältnisse in Deutschland vor Luthers Zeit, über die sächsische Kanzleisprache, über Luthers sprachschöpferische Tätigkeit und über Luthers Deutsch als Norm. — Beide Vorträge sind es wert, in den „Monatsheften“ veröffentlicht zu werden.

Von Siegeszügen ganz anderer Art redete man viel auf dem Jahreskonvent der Lehrer Wisconsin, der vom 1. bis 3. November hier abgehalten wurde.

Von dem Siegeszug der persönlichen Freiheit eines Christenmenschen predigte man uns auf den von kirchlichen Kreisen veranstalteten Gedächtnisfeiern der Reformation, von dem leitenden Prinzip „Es ist nicht geraten, etwas wider das Gewissen zu tun,“ diesem Grundsatz von der unantastbaren Souveränität des persönlichen Gewissens.

J. Dankers.

III. Alumnenecke.

Am 27. Oktober versammelte sich der Alumnenverein zur ersten Geschäftsitzung dieses Schuljahres. Ein Vergnügungsausschuss wurde ernannt, der aus den Mitgliedern Fr. Elsa Knackstedt, Fr. Gertrude Schwabe, Fr. Martha Guettler, Fr. Hedwig Rand und Herrn Carl Varrelman besteht.

Am Abend des 24. November soll der erste gesellige Abend stattfinden. Ein interessantes Programm ist in Vorbereitung. Alle Alumnen sind willkommen.

Bisher haben sich über sechzig frühere Schüler dem Verein ange-

schlossen; es ist dies aber nur ein Anfang; wir hoffen die Zahl zu verdreifachen.

Der obwaltenden Zeitverhältnisse wegen soll der Vortragskursus des Herrn Röseler ausfallen; Herr Röseler hat dem Verein diesen Schritt empfohlen. Vielleicht kann die Fortsetzung der Vorträge später erfolgen.

Fr. Lockie Dine (1913) sprach letzt-hin vor der Abteilung der fremdsprachlichen Lehrer des Staates Wisconsin über die Frage, wie die Schüler mit Land und Leuten, deren Sprache sie treiben, bekannt zu machen sind. Der Vortrag fand vielen Beifall.

Am 2. November hielt *Frl. Else Teschner* (1912) einen Vortrag über „Establishment of Libraries for Supplementary Reading“ vor der Abteilung der fremdsprachlichen Lehrer des Staates Minnesota. — An ihrer High School in New Ulm besteht unter der Leitung von *Frl. Teschner* ein dramatischer Verein, der im letzten Jahre drei Theaterstücke aufführte: *Hans Sachs' Fastnachtsspiele* „Der fahrende Schüler“ und der „Krämerskorb“ und *Theodor Körners „Nachtwächter“*. Von dem Überschuss wurde \$50 für deutsche Bücher verwandt.

In *Cincinnati* sind mehrere Alumninnen ganz oder teilweise ins englische Lehrfach übergetreten: *Frl. Adele Lamarre* (1912), *Frl. Olga Westenhoff* (1914), *Frl. Paula Lueders* (1915), und *Frl. Anna Grah* (1916). — *Frl. Emma Hensel* (1915) bereitet sich auf eine Geschäftslaufbahn vor.

An der *Universität Wisconsin* studieren in diesem Jahre sieben Alumninnen: *Frl. Margaret Landwehr* (1912), *Frl. Madeleine Guillemin* (1913), *Frl.*

Laura Fuehring (1914), *Herr Adolf Rigast* (1914), *Herr Adolf Geiger* (1915), *Herr Henry zu Jeddelloh* (1915) und *Herr Theodor Tischner* (1917). *Rigast, Geiger* und *Jeddelloh* haben je ein „Scholarship.“ — Die *Madison*er Seminaristen haben eine Überraschung für uns in Vorbereitung. Vorläufig ist das jedoch noch tiefes Geheimnis.

Bei *Herrn Hermann Mueller* (1904) hat der Storch am 3. Oktober ein strammes Knäblein hinterlassen. — Herzliche Glückwünsche!

Frl. Alida Degeler, Ph. D., (1908) ist jetzt am *State College of Washington*.

Herr Fritz Nicolai, einer der letztjährigen Abiturienten, hat seine Stellung an der „*State Industrial School for Boys*“ in *Waukesha* aufgegeben und ist jetzt *Hauptlehrer* der öffentlichen Schule in *Valders, Wis.* Er bezieht ein Gehalt von \$90 monatlich, gewiss ein recht schöner Anfang. Wir wünschen ihm weiteren Erfolg.

A.

IV. Umschau.

Die *Versammlung der modernsprachlichen Abteilung der Wisconsin Teachers' Association* war in diesem Jahre besonders erfolgreich und überaus gut besucht. *Professor Starr Willard Cutting* von der *Chicagoer Universität* sprach in trefflichen, tiefempfundenen Worten über „*Modern Language Instruction and Patriotism*.“ Er gab einen geschichtlichen Überblick über die Einführung des deutschen und französischen Sprachunterrichts hierzulande; er wies nach, was wir Deutschland auf dem Gebiete des Erziehungswesens danken. — Aus rein pädagogischen Gründen sollte der fremdsprachliche Unterricht in der Elementarschule anfangen, selbst auf Kosten des Unterrichts in den Naturwissenschaften und der Mathematik, weil die Sprachorgane in diesen Jahren am biegsamsten sind. — Deutsch auszurotten, wäre töricht, besonders in der Kriegszeit. Einem Feinde erfolgreich gegenüber zu treten, dessen Macht, Hilfsquellen, Ideale und Einrichtungen man nur aus Übersetzungen kennen gelernt hat, ist eine hoffnungslose Aufgabe.

Den zweiten Vortrag hielt *Frl. Lockie Dine* über Wege und Mittel, dem Schüler der Elementarklassen eine Kenntnis von Land und Leuten beizubringen.

Herr Direktor Griebisch behandelte dasselbe Thema mit Bezug auf die High School und hielt darauf eine Musterlektion mit High School-Schülern über die Einleitung zu Schillers Teil.

„Unter dem Vorwande des Patriotismus“, bemerkt eines unserer Wechselblätter ganz treffend, „arbeitet man jetzt im ganzen Lande daraufhin, deutsche Sprache und Literatur aus unsern Schulen zu beseitigen. Dies ist, gelinde gesagt, ein sehr kurz-sichtiger Patriotismus.“ Zur weiteren Ausführung zitiert das Blatt einen Artikel *Professor H. W. Pumkett*s von der *Columbia-Universität* aus der „*New York Times*.“

U. a. schreibt *Prof. Pumkett*: „Um nicht missverstanden zu werden, sei gesagt, dass ich nicht pro-deutsch bin. Mein Interesse an dieser Frage bedeutet nicht, dass ich ein deutscher Pro-

pagandist bin, sondern dass ich sie vom wissenschaftlichen Standpunkt aus als wichtig erachte. Ich vermag wirklich nicht zu verstehen, was die gegenwärtige Weltkrise mit dem Sprachunterricht zu tun hat, angenommen, dass sie den Wert des Unterrichts in allen fremden Sprachen stärker betont....Die Verzichtleistung auf die Kenntnis einer fremden Sprache ist gleichbedeutend mit dem Fortwerfen des Schlüssels zu einer Schatzkammer. Es war Basil Gildersleeve, wie ich glaube, der einst sagte: „Die Kenntnis der deutschen Sprache ist für den Schüler, was reine Wäsche für den Gentleman ist. Dem Gelehrten und Studierenden gegenüber bedarf es keiner Beweisführung dieser Tatsache. Sie wissen, dass selbst wenn deutsch nirgends mehr gesprochen würde, es für sie lohnen würde, die tote Sprache zu erlernen. Um aber auch dem Uneingeweihten, der sich von dem Geschrei gegen den deutschen Sprachunterricht beeinflussen lassen mag, einen Einblick zu gewähren; weise ich ihn auf nachstehende wenige von vielen Punkten hin:

Das deutsche Volk ist auf industriellem Gebiete eins der hervorragendsten der Welt. Es hat sich die ehrende Stellung in bewundernswerter kurzer Zeit und angesichts des schärfsten Wettbewerbs erworben. Erscheint es wahrscheinlich, dass der Ausgang des Krieges es lange dem Welthandel fernzuhalten vermag? Selbst wenn die Entente einen Boykott gegen Deutschland durchzuführen versucht, werden—allen Anzeichen zufolge—die Vereinigten Staaten sich diesem nicht anschließen, im Gegenteil, die Handelsbeziehungen der beiden Nationen dürften lebhafter werden als je zuvor. Und ferner lässt sich vernünftigerweise annehmen, dass ein Land mit 68,000,000 Einwohnern, so günstig wie Deutschland im Herzen Europas gelegen, der Erbe grosser musikalischer, literarischer und künstlerischer Überlieferungen, als Faktor der Weltzivilisation ausgeschaltet werden kann?

Der deutsche Sprachunterricht mag vielleicht hier und da im Lande abgeschafft werden, auf die Dauer werden jedoch nur die Schüler hierunter zu leiden haben, keinesfalls aber Deutschland. Es erscheint bedauerndwert, dass wohlmeinende, aber törichte Patrioten keinen besseren als diesen Weg finden können, ihren Eifer zu betätigen. Wie wäre es, wenn sie sich

bemühten, etwas dazu beizutragen, dass wir den Krieg gewinnen?"

Herr Potter, der Milwaukeeer Schulleiter, hat einen Plan ausgearbeitet, um den deutschen Unterricht an den Elementarschulen langsam aber sicher ins Jenseits zu befördern. Die Hauptpunkte seines Berichtes sind die folgenden:

1.) Es soll in Zukunft nur eine Fremdsprache in jedem Schulhause gelehrt werden.

2.) Wenn die Zahl der am fremdsprachlichen Unterricht teilnehmenden Schüler einer Schule weniger als die Hälfte der dazu berechtigten beträgt, so soll dieser Unterricht ausfallen.

3.) Der Unterricht in der Fremdsprache soll von Semester zu Semester in der nächsthöheren Klasse abgeschafft werden, bis er aus sämtlichen 8 Graden entfernt ist.

4.) Fremdsprachlicher Unterricht soll nur noch in sogenannten Departmental-Schulen, d. h. in Schulen erteilt werden, in denen in jedem Fach von einer besonderen Lehrkraft unterrichtet wird, wie schon jetzt in unseren Hochschulen.

In Chicago ist der Bericht des dortigen Schulleiters Shoop bezüglich des deutschen Unterrichts mit 8 gegen 1 Stimme gutgeheissen worden. Demnach soll am ersten Februar nächsten Jahres der deutsche Unterricht im 5. und 6. Grade der öffentlichen Schulen eingestellt werden. Im 7. und 8. Grade soll die deutsche Sprache zwar noch gelehrt werden, aber in nicht mehr als 20 Schulen. In den Junior-High-Schools sollen französische, deutsche und spanische Klassen eingerichtet werden, falls genügende Anmeldungen vorliegen.

Anlässlich der Reformationsfeier in Philadelphia haben die lutherischen Kirchen auf dem Boden des lutherischen Seminars in Mt. Airy ein Mühlenberg-Denkmal enthüllt, dessen Unterbau mit den Reliefs aber noch der Vollendung harret. Es gehört mit zu den schönsten religiösen Denkmälern des Landes.

Herr Dr. C. J. Hexamer, der langjährige und rührige Präsident des Nationalbundes, beabsichtigt, wegen seiner durch Kampf und Anfeindung zerrütteten Gesundheit, sein Amt niederzulegen.

Herr J. H. Henke ist in seiner neuen Stellung als Superintendent von Auglaize Co., Ohio, bereits tüchtig an der Arbeit. In einem kürzlichen Bericht an die Schulbehörde weist er auf verschiedene Mängel gesundheitlicher und sittlicher Art hin, die er in seinem Schulbezirk beobachtet hat.

Herr Professor Ernst Feise hat seine Stellung an der Universität Wisconsin, die er seit acht Jahren mit grossem Erfolg bekleidet hat, niedergelegt.

Herr Carl A. Krause hat am 26. Oktober vor der neusprachlichen Abteilung der N. E. Ohio Teachers' Association, die in Cleveland tagte, einen Vortrag über die direkte Methode gehalten. — Auch sonst wirkt Herr Dr. Krause unentwegt für die gute Sache. Seine regelmässigen Vorlesungen über neusprachliche Methodik und Phonetik finden in diesem Jahre im Hunter College der Stadt New York jeden Montag von 4:45 bis 6:15 abends statt.

Professor Heinrich Keidel, bisher an der Ohioer Staatsuniversität, hat die pädagogische Direktorstelle an der Elizabeth Duncan School in Tarrytown, N. Y., übernommen. Die Schule wurde von der Schwester der Isadora Duncan, der berühmten Tänzerin, gegründet und hat als ihre Tendenz: „Erziehung zum Leben durch Kunst und Schönheit.“

Die Deutschlehrer haben wahrlich ihre Not, es heutzutage allen Leuten rechtzumachen. Aus Indianapolis stammt folgender Angriff:

„Whereas, the German Department of our public schools only recently was teaching our children to take the oath of allegiance to our government and to sing our national songs in the German language, thereby giving unwarranted influence and comfort to our enemies....“

Mir wird von alledem so dumm, als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum.

Die Studenten von Bethel College in Kansas geben eine 16seitige Zeitschrift, „Die Monatsblätter,“ heraus, deren erste Hälfte in deutscher, die andere in englischer Sprache erscheint. Das Blatt macht einen sehr guten Eindruck, besonders der deutsche Teil.

Der Widerstand gegen das in New York eingeführte Gary-Schulsystem, dass allerlei Demonstrationen dagegen ins Werk gesetzt werden, überrascht die Behörden, da sie sich den Grund nicht zu erklären vermögen. Das System ist nach der neuen Industriestadt Gary, in Indiana, einer Schöpfung der U. S. Steel Co., benannt. Die Grundidee ist, die Kinder den ganzen Tag in der Schule zu halten. Entstanden ist sie aus der Tatsache, dass die Bewohner von Gary mit wenigen Ausnahmen in den dortigen Fabriken beschäftigt sind und man will sie auf diese Weise von der Sorge befreien, dass die Kinder vor Schaden bewahrt bleiben, wenn sie nicht in der Schule sind. Wenn die Kinder mit ihren Schularbeiten fertig sind, werden allerlei Spiele, mit denen ein erzieherischer Zweck verknüpft ist, veranstaltet. Auch sind finanzielle Gründe dabei massgebend, indem unter dem System an Lehrkräften gespart werden kann. Das sieht sehr bestechend aus, übersieht aber das psychologische Element. Kinder wollen nicht den ganzen Tag an das Schulhaus gefesselt sein. Der jedem Menschen angeborene Freiheitsinn, der sich schon in der Wiege offenbart, strebt nach selbstständigem Handeln. Die Kinder wollen spielen, wie es ihnen gefällt und nicht, wie es ihnen vorgeschrieben wird. Sie wollen ihrer Phantasie wenigstens zeitweise freien Lauf gestatten und nicht immer in der pädagogischen Zwangsjacke gefesselt sein. Die Eltern, die sich an den Demonstrationen beteiligten, stimmen mit ihren Kindern überein, weil sie ebenfalls ein Freiheitsempfinden besitzen, und dann wollen sie sich das Verfügungsrecht über ihre Kinder nach der Schulzeit nicht nehmen lassen. Die Demonstrationen in New York sind ein beachtenswertes Anzeichen, dass die heutige Pädagogik in der Dressur zu weit geht.

Der Unterrichtsminister Badens ermöglicht Schülern der Volksschule nach dem 4. Schuljahr den Eintritt in eine höhere Lehranstalt ohne Aufnahmeprüfung, sofern sie im Lesen, Rechnen und Rechtschreiben Note „gut“ haben und vom Lehrer als geeignet bezeichnet werden.

Unter der Überschrift „Frische Luft in den Schulzimmern“ bringt die schweizerische „Jugendwohlfahrt“ in der Oktobernummer 1917 einen Be-

richt über ein amerikanisches Schulerperiment, das auch uns interessieren dürfte.

„Der von der Stadtverwaltung Philadelphia angestellte Arzt, der als „medizinischer Inspektor“ der Hygiene die Schulen Philadelphias überwacht, hat einen Versuch unternommen, der sich ungewöhnlich gut bewährt haben soll. Der Inspektor liess eine Anzahl Schüler längere Zeit ausschliesslich in Klassenzimmern unterrichten, deren Fenster unausgesetzt geöffnet gehalten werden, Sommers wie Winters. Er wendete sich an die Eltern der Schüler, stellte ihnen die voraussichtlichen Folgen des Experimentes dar und erhielt auch von einer grossen Anzahl von Eltern die Genehmigung. Die Fenster des Klassenzimmers wurden also überhaupt nicht geschlossen und das Zimmer auch nicht geheizt; dagegen wurden die Schüler mit warmen Mänteln, Mützen, Trikots und warmen Handschuhen ausgerüstet. Nur an Tagen mit ungewöhnlich scharfer Kälte wurde das Zimmer geheizt, wobei jedoch die Fenster offen blieben. Der Vergleich der Schüler dieser „ventilierten Klassen“ mit den anderen Schülern sprach in allen Punkten zugunsten des Klassenzimmers mit ständig geöffneten Fenstern. In der frischen Luft wurde besser, reinlicher und auch schneller gearbeitet. Die Auffassungskraft der Kinder war frischer und angeregter. Apathie, Schläfrigkeit und Langsamkeit wurden überhaupt nicht beobachtet. Die Klassendisziplin war verhältnismässig viel besser als in den nicht ventilierten Klassen. Die Intelligenz war unbestreitbar lebhafter und das ganze Verhalten der Schüler befriedigender. Parallel mit dieser günstigen Beeinflussung des ganzen geistigen und seelischen Habitus der Kinder verlief auch die körperliche und gesundheitliche Entwicklung der Zöglinge der „ventilierten Klassen“ erheblich günstiger als bei den anderen Schülern. Während der zwölf Wochen, die der Versuch währte, nahmen die Schüler, die ausschliesslich in Klassenzimmern mit offenen Fenstern unterrichtet wurden, im Durchschnitt ein Kilo zu, während die Gewichtszunahmen bei den Kindern, die ihren Unterricht bei geschlossenen oder nur zeitweilig geöffneten Fenstern empfangen, durchschnittlich nur ein halbes Kilo betrugen. Auch der allgemeine Gesundheitszustand war in den Klassen mit immer geöffneten Fenstern er-

heblich günstiger, die Zahl der Erkrankungen war geringer als bei den anderen Schülern, und vor allem erwies es sich, dass die Kinder der „ventilierten Klassen“ in sehr kurzer Zeit so abgehärtet waren, dass Erkältungen und katarrhalische Infektionen bei ihnen überhaupt nicht mehr eintraten.“

Im Frühjahr 1915 wurde von Generalgouverneur in Belgien, v. Blassing, ein Volksschulgesetz in Kraft gesetzt, das jeder Gemeinde die regelmässige und unentgeltlich ärztliche Untersuchung der Schulkinder zur Pflicht macht. Diese Verpflichtung erstreckt sich auf alle Schulen einschliesslich der Kindergärten und Bewahranstalten. Der betreffende Arzt muss die Kinder bei ihrem Eintritt und im Verlaufe des dritten, fünften sowie des letzten Schuljahres gründlich untersuchen. Hierzu kommt eine allmonatlicher Besuch in der Schule. Einzelne Kinder können unter besondere Überwachung gestellt werden. Eine Behandlung durch den Schularzt findet nicht statt; er hat bloss den Gesundheitszustand festzustellen und Verhaltensmassregeln zu geben. An Stelle der schulärztlichen Untersuchung kann auch eine solche durch den Hausarzt treten, doch muss dieser den vorgeschriebenen Bericht erstatten und der ärztlichen Schulaufsicht übermitteln.

Sehr lesenswert ist ein Artikel im „American Schoolmaster“ vom 15. Oktober 1917 von Fr. Florence Shultes über „The World War and the Status of Woman“. Besonders interessant, wenn auch möglicherweise etwas übertrieben, sind die Ausführungen über Eheverhältnisse nach dem Kriege. Ernste Denker, nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, sollen sich offen zu Gunsten der Vielweiberei ausgesprochen haben. In England gibt es heute vier Frauen auf einen Mann, und wenn man körperlich taugliche, die eine Familie ernähren können, berücksichtigt, so ist das Verhältnis 6 zu 1. — In Frankreich und Deutschland soll es noch schlimmer aussehen. —

Die schweizerische „Jugendwohlfahrt“ bringt Ausszüge aus einem Artikel Friedrich Soenneckens in Bonn über „Schriftlesbarkeit“, den er in der deutschen „Optischen Wochenschrift“ veröffentlichte. Soenneckens Aufsatz ist eigentlich eine Entgegnung auf die

Untersuchungsergebnisse des Dr. Alex. Schachwitz, die beweisen sollen, dass die deutsche Schrift, die Fraktur, besser lesbar sei als die Antiqua. Dr. Schachwitz hatte mit Hilfe des Nys-tagmographen festgestellt, dass beim Lesen der Antiqua mehr Augenbewegungen gemacht werden, und schloss daraus auf eine grössere Ermüdbarkeit beim Lesen der Antiqua. — Soennecken weist darauf hin, dass es verfehlt sei, aus der grösseren Zahl der Augenbewegungen beim Lesen auf die Ermüdung der Augen schliessen zu wollen; es sei vielmehr umgekehrt: Je schneller, also mit je kürzerem Aufenthalte auf einer Stelle die Augen entlang gleiten, umso weniger Arbeit hätten sie zu leisten. Die wenigen Augenrücke deuteten vielmehr auf mühsameres Entziffern der Fraktur im Gegensatz zu mühelosem Überfliegen bei Antiquadruck, bei dem jedes einzelne Wort gleich aufgefasst würde, ohne dass es zu einer „Pause“ komme. Durch die recht einleuchtende Darstellung Soenneckens scheint der Wert der viel angeführten Untersuchungen von Schachwitz sehr in Frage gestellt. —

Vor den Klassenlehrern des englischen Lehrervereins hielt der neue Vorsitz dieser Abteilung eine Ansprache über *gegenwärtige Schulfragen in England*. Vor dem Kriege, sagte er, habe vielfach eine verächtliche Geringschätzung der Schule geherrscht; Gleichgültigkeit seitens der Armen, Argwohn, fast Verdacht bei den Reichen. Der Krieg offenbarte, dass die Schulbildung der Volksmassen weder den kaufmännischen, noch den politischen Bedürfnissen gerecht zu werden vermocht hat. — Allzusehr gehen die bestehenden Schulen auseinander. Die Primärschule wird fast nur von den Kindern der Arbeiter besucht; Stiftungs-, Latein- und städtische Mittelschulen sind beinahe ausschliesslich dem Mittelstande vorbehalten; die grossen Public Schools wie die alten Universitäten mit ihren Traditionen und Verbänden sind ein Vorrecht der Aristokratie und der Plutokraten. Dieses System verwirrt; es kostet viel und ist klassentrennend. Ein Gewinn des Krieges ist das Gefühl der Brüderlichkeit, der Zusammengehörigkeit, das der gegenseitige Verkehr im Felde geweckt hat. Den Sinn für gemeinsame nationale Interessen zu wecken, ist eine der höchsten Aufgaben unseres Schulwesens. Die Arbeit der technischen und der höheren Schulen muss die natürliche Fortsetzung der Volksschule sein. Von unten bis oben müssen die Schulen in organischer Verbindung stehen; nur die persönliche Fähigkeit, nicht der Geldsack des Vaters soll der Pass von Stufe zu Stufe werden. Die Schulgelder müssen verschwinden. Wo Armut den Aufstieg hindert, sollen Staatsbeiträge, nicht Almosen helfen Abfahren muss die Ansicht, dass Volksschulbildung so viel helasse, als anderer Leute Kind eine Gunst zu erweisen. Das Reich muss erkennen, dass die Stärke einer Nation der geistigen und moralischen Gesundheit ihrer Bürger entspricht. „Das Land ist am reichsten, dass die grösste Zahl edler und glücklicher Menschen nährt“ (Ruskin). Weit offen soll für einen jeden der Schulweg sein, der die Möglichkeit bietet, in Handel, Industrie, Wissenschaft, Kunst aufwärts zu kommen. Eine einzelne Volksschule vermag dem Bedürfnis des Reiches nach einer stets grösseren Zahl von gebildeten, geschickten, starken Bürgern, nicht zu genügen. Nur die Auswertung der geistigen Kräfte auch der sog. unteren Klassen wird das Reich durch Sturm und Kampf führen. Der erste Schritt zur Besserung wäre, die Schulklassen auf höchstens 40 Schüler zu beschränken, den Lehrern bessere Gehälter zu zahlen und die Schulpflicht auszudehnen.

John Andreassohn.

Eingesandte Bücher.

Das edle Blut von Ernst von Wildenbruch. Edited by John C. Weigel, Instructor in German, The University of Chicago. New York, The Macmillan Company, 1917.

Höher als die Kirche von Wilhelmine von Hillern. Edited by Stephen L. Pitcher, Soldan High School, St. Louis, Missouri. New York, The Macmillan Company, 1917.

A First German Reader. With questions and vocabulary by *Irwin W. School*, New York City, and *H. A. Roessler, Ph. D.*, Chairman of the M. Buschek, Head of the Department of L. Dept. High School of Commerce, German, Polytechnic Preparatory School, Brooklyn, N. Y. New York, N. Y. Drawings by *Charles F. Arcieri and E. A. Furman.* American Book Company, 1912. \$1.12.

Wilhelmine von Hillern, Höher als die Kirche. Eine Erzählung aus alter Zeit. Edited by *A. Kenigott, A. M.*, Professor of German, State Normal School, La Crosse, Wisconsin. Illustrated. Charles Scribner's Sons, New York, 50 cents.

Sprach- und Lesebuch. By *W. H. Gohdes*, Head of the Department of 1917.

Alternative Exercises to Vos's Essentials of German. Fourth Edition. By *B. J. Vos*, Professor of German, Indiana University. New York, Henry Holt and Company, 1917. 32 cents.

Immensee von *Theodor Storm.* Edited by *Alma S. Fick, A. M.*, Madisonville High School, Cincinnati, O.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt \$1.50, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher sind an Max Griebisch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung

— für —

Deutsche Literatur

**Das Neueste und Beste stets
auf Lager zu mässigen Preisen.**

**Romane, Geschichtliches und Biographisches
in prächtiger Auswahl.**

**Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften
für alle Alterstufen.**

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding **AUS NAH UND FERN**:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) \$0.70; in clubs of six or more \$0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

The War Department, by direction of the Secretary of War, recently distributed 350 copies of **AUS NAH UND FERN** among the Officers' Training Camps of the country.

**Aus Nah und Fern, Francis Parker School,
330 Webster Avenue, Chicago.**